Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8370198
Centre d'intérêt: 071

Furth, Hans G.

La conception de la société chez l'enfant / Hans G. Furth ; trad., résumé et adapt. par Marcelle Desrochers. -- Sainte-Foy : INRS-Education, 1982.
iii, 44 f. ; 28 cm.

Titre original: The world of groun-ups. Code: D-149.

Cote Dewey: 155.4'18/F992c Cote LC: BF/721

Descripteur(s): *Développement de l'enfant *Développement intellectuel *Société *Relations sociales *Pensée *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Piaget, Jean *Grande-Bretagne

L'objectif majeur de ce document est de fournir une description fidèle de la réalité sociale telle qu'elle est perçue par un jeune enfant et de saisir comment cette pensée se rapproche graduellement de la pensée adulte. Pour y arriver, l'auteur utilise le modèle de développement de l'intelligence de Piaget.

La méthode choisie est celle de l'interview-libre (au niveau du dialogue plus que du contenu) semblable aux interviews cliniques de Piaget. Les sujets abordés ont été regroupés sous huit thèmes: communauté, rôles sociaux, argent, boutique (magasin), école, autobus, gouvernement et conseil local, aspects de la maison et personnalité. L'échantillon était composé de 195 enfants âgés de cinq à onze ans, choisis dans trois écoles primaires de trois villes différentes de la région du sud de l'Angleterre. Les interviews ont eu lieu à l'école et ont duré de dix à vingt minutes.

Les images que les enfants expriment indiquent leur pensée habituelle et représentent l'environnement personnel dans lequel ils vivent. De plus, comme cet environnement s'étend aux relations sociales et aux événements, il est en quelle que sorte leur réalité sociale. Cette réalité, leurs commentaires la révèlent avec un très haut degré de spontanéité et d'originalité. Une autre caractéristique de la pensée des enfants est sa différence qualitative par rapport aux idées des adultes. Les enfants comprennent de différentes façons les questions qu'on leur pose et conséquemment leurs réponses varient. Les différences qualitatives plutôt que seulement quantitatives sont considérées essentielles dans chaque stade de la théorie du développement.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8370198

La conception de la société chez l'enfant
(The world of grown-ups)

Hans G. Furth

Traduit, résumé et adapté par:
Marcelle Desrochers

D- 149

INRS-Education
2383, Chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, P.Q.
G1V 1T1

Janvier 1982

TABLE DES MATIÈRES

PREFACE	.....	iii
CHAPITRE 1	Etude de la pensée sociale	1
CHAPITRE 2	Le développement d'hypothèses	7
CHAPITRE 3	Méthode	9
CHAPITRE 4	Le rationnel de l'analyse de développement	16
CHAPITRE 5	Argent et concepts relationnels	19
CHAPITRE 6	Rôles sociaux	23
CHAPITRE 7	Gouvernement et communauté	25
CHAPITRE 8	Stades de compréhension sociale	26
CHAPITRE 9	La théorie de Piaget et les relations sociales	32
CHAPITRE 10	Le modèle appliqué	40
CONCLUSION	.....	45

Nous tenons à remercier Madame Marie Makdissi, Messieurs Gaston Turcotte et Michel Coron de leur avis judicieux ainsi que Madame Nicole Bourret qui a assuré les services de secrétariat.

M.D.

PRÉFACE

L'objectif majeur de ce document est de fournir une description fidèle de la réalité sociale telle qu'elle est perçue par un jeune enfant et de saisir comment cette pensée se rapproche graduellement de la pensée adulte. Pour y arriver, Furth utilise le modèle de développement de l'intelligence de Piaget.

CHAPITRE I

ÉTUDE DE LA PENSÉE SOCIALE

Compréhension de la société

Il faut d'abord distinguer la relation personnelle de la relation sociale. Cette dernière réfère à la vie de la communauté en tant qu'interrelation entre ses institutions, ses règles, ses coutumes, ses services et produits, ses rôles et ses symboles alors que les relations personnelles impliquent la vie des individus en relation avec d'autres. Néanmoins, ces deux pôles de la vie sociale ne sont pas séparés mais interagissent constamment. Dans cette étude, il s'agit de trouver un cadre théorique de travail qui permettra de recueillir des informations qui deviendront une partie d'un tout significatif.

Quel est ce cadre théorique de travail ?

Il serait inconvenant de le bâtir sur des critères arbitraires; il convient plutôt de voir d'abord quelle compréhension minimale les adultes ont de la société occidentale. Cette compréhension est résumée dans les douze axiomes suivants:

1. Les institutions sociales fonctionnent en réponse à des besoins de la collectivité plutôt qu'à des besoins personnels.

2. Acquérir un rôle social, tel un emploi, implique un grand nombre de prérequis sociaux et personnels.

3. Les coutumes sociales ne sont pas toutes des lois, pas plus que la moralité personnelle et la loi sociale sont synonymes.

4. Compromis, tension et conflits sont des sous-produits normaux des limites inhérentes à toute situation sociale concrète.

5. Les institutions sociales ont une origine historique et sont sujettes à changement.

6. Les institutions sociales ne sont pas concrètes c'est-à-dire qu'on ne peut les situer à un endroit précis.

7. Bien que les lois et coutumes sociales soient utilisées à l'avantage des personnes, elles n'ont pas été créées dans ce but.

8. A part de rares exceptions, l'argent est un moyen d'échange neutre de tous les biens et services sociaux.

9. Dans une économie monétaire, le vendeur doit acheter ses marchandises moins cher et les vendre plus cher en incluant dans son prix toutes ses dépenses et son profit personnels.

10. Les deux principales façons d'acquérir de l'argent sont la rémunération pour le travail fait ainsi que l'achat et la vente.

11. Même si le gouvernement du pays a le pouvoir d'imprimer ou de frapper de l'argent, il n'a d'autre façon d'en acquérir qu'en taxant directement et indirectement le citoyen sur ses biens et sur les services dont il bénéficie.

12. Les fonctions gouvernementales sont exercées à différents niveaux politiques et dans une variété de sphères afin de diriger et assister les actions des institutions sociales.

Ces douze généralisations ne couvrent certes pas tout ce qu'on peut dire au sujet de la société mais elles délimitent un des cadres théoriques utilisés par les adultes pour exprimer leur opinion de la société. Car, même s'ils ne l'expriment pas par de telles généralisations, les adultes font preuve, par leur actes, d'une compréhension minimale de la société.

Par contre, il ne faut pas être surpris si les jeunes enfants n'ont pas la moindre conception de certaines de ces douze généralisations. Il est surtout intéressant de voir les différences entre les conceptions des très jeunes enfants et celles des plus vieux.

La conception qu'a, en effet, un enfant de 5 ou 6 ans (stade I) de la société n'a aucun rapport avec les généralisations qui viennent d'être énoncées. L'environnement social d'un enfant, à ce stade, comporte les caractéristiques suivantes:

1. *indifférencié*
   Les rôles de la société et des gens sont substantiellement les mêmes. De plus, l'enfant les confond avec leurs fonctions.

2. *voulu*
   Les événements de la société arrivent selon les désirs des individus.

3. *réglé d'avance*
   Les événements surviennent suivant des règles connues; la chance et l'imprévu n'entrent pas en ligne de compte.

4. *sans conflit*
   La perfection relative et le bonheur des personnes prévalent comme dans un conte de fée de telle sorte qu'on retrouve une quasi-miraculeuse concordance entre les besoins des personnes et ceux de la société.

5. *sans histoire*
   Les événements sont statiques sous leur forme actuelle.

6. *superficiel*
   Les événements sont identifiés dans bien des cas sous leurs aspects superficiels.

7. *égocentrique*
   L'expérience personnelle est le principal critère de la pensée de l'enfant.

8. *L'argent est personnel et concret*
   Il est assujetti à la fantaisie de chacun.

9. *L'argent est un rituel*
   Son échange ne sert pas à d'autre fonction sociale.

10. *L'argent est librement disponible*
    Il est accessible comme d'autres nécessités telles l'air, la nourriture.

11. *L'argent est produit comme un autre bien.*

12. *Le gouvernement et la communauté n'ont aucun sens pour l'enfant de 5 ou 6 ans (Stade I).*

L'expérience permettra aux enfants d'apprendre graduellement ce qu'est une personne et ce qu'est la société. Ils distingueront enfin ces deux pôles de la vie sociale, leurs interrelations et leurs diverses perspectives.

Les douze conceptions de la société énoncées ci-dessous donnent une compréhension globale d'un enfant de 9 ou 10 ans (Stade IV) correspondant aux généralisations des adultes.

1. La distinction entre personnel et social sert de base à la compréhension des autres énoncés.

2. Les différences dans la prise de décisions personnelles et sociales s'ajoutent aux contraintes personnelles et sociales dans le choix des actions.

3. Différents types de règles régularisant les conduites et les différences entre les statuts légaux, coutumes sociales

et valeurs personnelles commencent à être compris.

4. La vie personnelle et la vie sociale sont vues comme nécessairement imparfaites et sujettes aux tensions, compromis et améliorations.

5. Les gens et les institutions sociales sont considérés comme ayant une histoire, mais avec une échelle de temps différente.

6. Pendant ce temps, ce qui est personnel peut être plus vite saisi, en particulier en ce qui a trait aux gens et à leurs interrelations; ce qui est essentiel dans les institutions sociales n'est plus dans des exemples concrets et paraît beaucoup plus abstrait.

7. Comme les enfants viennent d'expérimenter le "MOI" au coeur de ce qui est personnel et ce que signifie être une personne, ils voient les différences entre eux et les autres individus. Au même moment, ils font la différence entre les individus et la société dans laquelle ils interviennent (plus ou moins).

8-11. Les fonctions de base de l'usage de l'argent et de l'échange, de vente avec profit, de paiement pour biens et services sont maintenant fermement acceptées et étendues à l'entreprise gouvernementale.

12. La communauté dans son contexte historique et politique et la jonction du gouvernement commencent à être vaguement comprises.

CHAPITRE 2

LE DÉVELOPPEMENT D'HYPOTHÈSES

Le chapitre précédent a permis de comprendre comment l'enfant concevait la personne et la société à partir de son expérience. Dans le chapitre 2, des hypothèses seront énoncées qui permettront de répondre à certaines questions et fourniront des repaires qui expliqueront la direction et la sélection de ce qui est décrit.

Hypothèse 1- La pensée des enfants et leur comportement sont essentiellement un produit du développement de leur pensée.

Hypothèse 2- Les enfants appliquent spontanément leurs structures mentales disponibles pour donner un sens à leur expérience.

Hypothèse 3- Les enfants vont fréquemment au-delà des structures existantes et en construisent de nouvelles.

Hypothèse 4- La compréhension du monde social n'est fondamentalement pas un processus différent de la compréhension du monde physique (ceci étant souvent interprété comme la préoccupation première de Piaget). On peut alors s'attendre à ce que les expériences développementales soient

aussi cruciales sous l'aspect social que sous l'aspect physique.

Le développement, il faut le rappeler, est distinct de l'apprentissage (au sens strict). De plus, qui dit développement ne dit pas connaissance et mémorisation (de moins vers plus) mais plutôt connaissance et compréhension d'une façon différente. Il est en effet démontré que l'idée que les enfants se font de la société est différente de celle des adultes. Ce n'est donc pas dans le sens de plus ou moins.

CHAPITRE 3

MÉTHODE

On a choisi d'utiliser le dialogue pour plusieurs raisons; principalement parce que les enfants ont de la facilité à s'exprimer oralement. De plus, en utilisant le langage, on permet à l'enfant un contact avec l'intervieweur qui s'intéresse à ce qu'il dit. Cependant, il est important que l'enfant ne sente pas que cet interview sert à mesurer ses connaissances; ce qu'il dit ne doit donc pas être jugé comme correct ou incorrect. La méthode choisie fut la technique d'interview libre (au niveau du dialogue plus que du contenu) semblable aux interviews cliniques de Piaget. Le contenu fut partiellement déterminé par les projets d'investigation.

Contenu de l'interview

On a groupé les sujets abordés sous huit thèmes. Sous chacun d'eux se trouvent quelques courtes questions susceptibles de déclencher la conversation. Ces questions ne sont là qu'à titre d'exemples et permettent d'en formuler d'autres similaires sur d'autres gens ou événements. De plus, les enfants ne commentent pas obligatoirement tous les thèmes. Plusieurs autres peuvent être ajoutés.

1. Communauté

- Qu'est-ce qui fait de N... une ville ?
- Quelles choses, quelles personnes, quels travaux sont importants dans une ville ?

2. Rôle sociaux

a) Acquisition

Comment peux-tu devenir... (professeur, docteur, commerçant)?

b) Fonction

Qu'est-ce qu'ils font ?

c) Paiement

L'occupation est-elle payée ? Qui paie ?

d) Durée

Quand le chauffeur d'autobus est à la maison, est-il encore un chauffeur d'autobus ?

e) Multiplicité

Un constructeur peut-il être un policier ?

f) Rôle de l'emploi

Quelqu'un qui n'est pas facteur peut-il faire le travail de facteur ?

g) Personne pour le rôle

Quelle sorte de personne est ... ?

h) Uniforme

Quelqu'un peut-il être un policier sans avoir un uniforme ?

i) Equipement

A qui appartient le camion de pompier ?

3. Argent

a) Travail et paie

Est-ce que tout travail est payé ?
Pourquoi le travail que fait ta mère à la maison n'est-il pas payé ?

b) Banque

Qu'est-ce qui se passe dans les banques ?

4. Boutique (magasin)

a) Rôle:

Quelle est l'occupation du commerçant ?

b) Biens:

Où le commerçant se procure-t-il ses biens ?

c) Paiement de la boutique

Paie-t-il pour ce qu'il a dans son magasin ?

Quel argent utilise-t-il ?

d) Magasinage

Qu'est-ce qui se passe quand tu vas magasiner ?

e) La monnaie (change)

Quand obtiens-tu de la monnaie ? Pourquoi ?

f) Argent au magasin

Qu'est-ce qui arrive à l'argent du tiroir-caisse ?

g) Dépenses personnelles

Où le propriétaire de la boutique obtient-il l'argent pour sa maison ou son téléviseur ?

5. Ecole

a) Histoire

Comment se fait-il que cette école est située ici ?

b) Qui paie pour la bâtisse, les meubles et les professeurs ?

c) Rôle

Quel est le travail des professeurs et des directeurs ?

d) Pas d'école

Qu'est-ce qui arrive là où il n'y a pas d'école ?

6. Autobus

a) Rôle

A qui appartient l'autobus ? Qui l'a acheté ?

b) Course de l'autobus

Le chauffeur peut-il aller là où il veut ?

c) L'argent de l'autobus

Qu'est-ce qui advient de l'argent collecté par le chauffeur d'autobus ?

D'où vient l'argent personnel du chauffeur ?

7. Gouvernement et conseil local (si mentionné par l'enfant)

a) Fonctions des membres du gouvernement

Qui sont-ils ?
Où sont-ils ?
Que font-ils ?

b) Argent du gouvernement

OÙ se procure-t-il l'argent qu'il dépense ?

8. A la maison et personnel

a) Electricité

Dis-moi comment les lumières fonctionnent dans la maison ?

b) Carrière

Parle-moi de ce que tu veux faire plus tard ?

c) Soumission

Comment réagirais-tu si l'on te demandait de faire quelque chose que tu ne veux pas faire ?

d) Connaissance

Comment as-tu appris tout ce que tu sais ?

e) Psychologie

Quelle compréhension as-tu des gens dans une société organisée.

Les enfants interviewés

L'échantillon était composé de 195 enfants âgés de cinq à onze ans, choisis dans trois écoles primaires de trois villes différentes de la région du sud de l'Angleterre. Il fut malheureusement impossible de connaître, de la part des écoles, les occupations des parents; toutefois quelques-unes furent fournies par les enfants eux-mêmes. Quant aux enfants, ils furent identifiés par une lettre et un numéro de code.

TABLEAU 1- Distribution des garçons (G) et des filles (F) interviewés dans les trois endroits B, L, H.

	B		L		H		Ensemble		
Age	G	F	G	F	G	F	G	F	Total
5	3	3	1	3	3	3	7	9	16
6	9	7	5	4	3	6	17	17	34
7	6	5	4	4	3	3	13	12	25
8	1	4	4	7	8	5	13	16	29
9	4	4	6	8	13	11	23	23	46
10	4	3	8	3	7	9	19	15	34
11	1	3	3	1	2	1	6	5	11
Total	28	29	31	30	40	38	98	97	195

Ce tableau montre le nombre d'enfants selon le sexe et l'âge de chacun des groupes. Il doit être noté que l'on n'a pas cherché à égaliser le nombre de garçons et de filles. Les trois dernières colonnes donnent le nombre total d'enfants.

La session d'interview

L'interview s'est déroulée dans un local de l'école et toutes les conversations furent enregistrées. Les enfants ont participé avec enthousiasme. Les interviews ont duré de 10 à 20 minutes. L'intervieweur était une femme qui a déjà enseigné et qui était alors enseignante-suppléante. Elle mit les enfants à l'aise, leur montrant comment fonctionnait le magnétophone et expliquant comment allait se dérouler l'entrevue. Elle insista sur le fait que cela n'avait rien à faire avec les examens de l'école. L'intervieweur commençait généralement par demander aux enfants de parler de la ville où ils demeuraient et d'identifier quelques rôles sociaux de la famille. Pour 37 des 78 enfants du groupe H et 8 enfants du groupe L, dans un premier temps, l'interview fut beaucoup plus structurée. On leur a montré 5 illustrations représentant respectivement les rôles: 1- des parents, 2- du professeur, 3- d'un chef

scout, 4- d'une personne aidant une autre personne à traverser la rue, 5- et d'un ami. Les enfants furent amenés à identifier ces illustrations et à comparer les rôles, l'importance qu'ils leur accordent et à discuter de leur propre attitude de soumission face à ces 5 personnes. Dans un second temps, on procéda à une interview libre avec la plupart de ces enfants. Ces interviews, semi-structurées, ont permis de toucher à des thèmes nouveaux par rapport aux autres interviews mais comparables cependant à certains égards.

Quinze enfants, parmi l'échantillonnage total, furent interviewés à deux occasions différentes après un intervalle de quelques semaines ou quelques mois. Dans huit cas, cela s'est déroulé selon l'interview "semi-structurée" avec des étudiants du groupe L qui avaient été interviewés auparavant selon la manière libre. Pour la plupart d'entre eux, ceci a permis de voir toute la matière couverte. De plus, ces interviews répétées ont permis de mesurer la consistance dans les réponses des enfants.

CHAPITRE 4

LE RATIONNEL DE L'ANALYSE DE DÉVELOPPEMENT

Interprétation des commentaires des enfants

Les réponses des enfants étaient souvent boiteuses au plan grammatical ou syntaxique dû au fait qu'ils utilisaient le langage parlé. Ceci permit dans la transcription une exploitation du style conversation et des autres particularités des expressions verbales. Il faut au départ admettre que ce que les enfants disent a du sens et être sensible à leur structure mentale.

On distingue six différents types de relations entre les commentaires verbaux des enfants et leur pensée.

1. Les enfants expriment spontanément leurs convictions préalablement articulées.

2. Ils se permettent des commentaires quand, dans leurs réponses, pour la première fois, ils font des raisonnements qu'ils n'ont pas l'habitude de faire.

3. Les expériences développementales considèrent spontanément les choses dans une nouvelle perspective et font aller au

delà de leur mode habituel de penser.

4. Certaines questions amènent les enfants à répondre oui ou non alors que l'on s'attendrait à des commentaires.

5. Les enfants répètent ce qu'ils ont déjà entendu.

6. Ce dernier type concerne moins la logique mais plutôt la capacité humaine à former des images. Les commentaires forment une représentation cohérente des images concernant les événements sociaux que les enfants ont à l'esprit.

Champs de compréhension sociale

Il est important au cours de l'interview, de poser des questions précises sur des contenus spécifiques afin d'en établir la compréhension générale. Deux thèmes majeurs s'articulent donc:

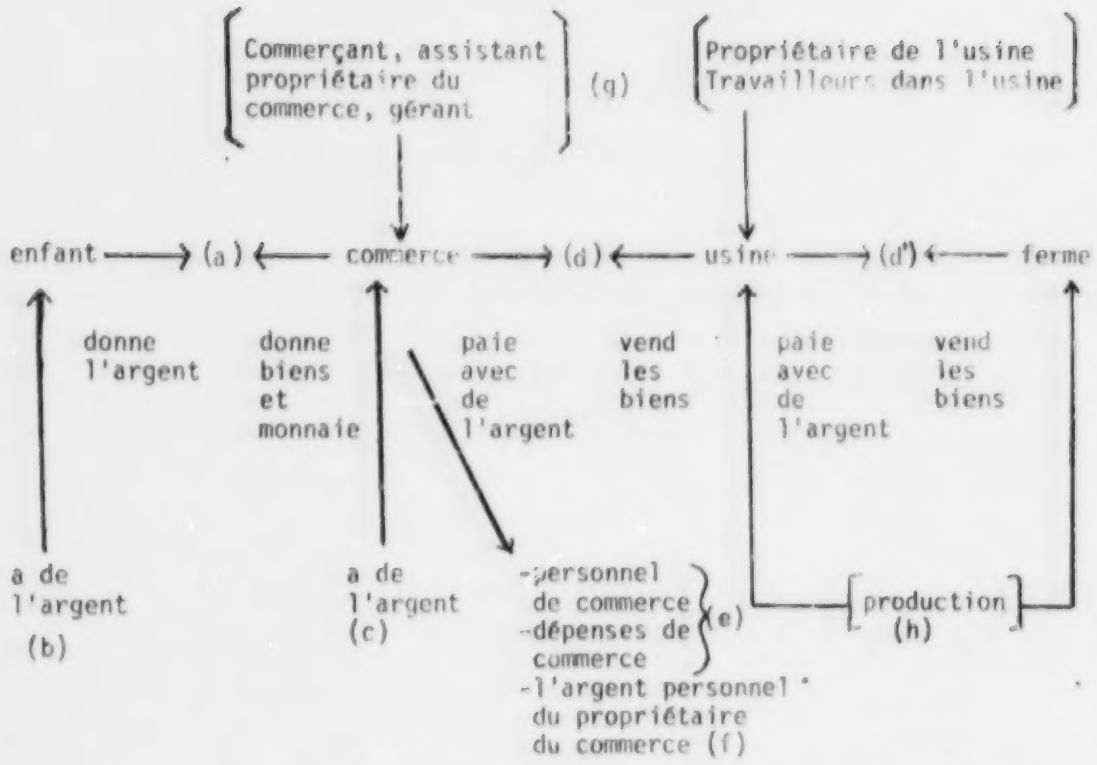
1. La compréhension par l'enfant de l'argent et de sa fonction dans la société.

2. La compréhension, par l'enfant, du rôle social, de la fonction, de l'acquisition et de la durée des différents rôles, leurs caractéristiques en opposition avec leurs besoins personnels.

La compréhension de ces deux thèmes sert à mettre en évidence les changements développementaux. De plus, en investiguant dans ces deux champs spécifiques, on peut évaluer la compréhension de la société par les enfants et permettre de former le contenu en vue d'établir des critères.

Les concepts d'argent et des rôles sociaux viennent au tout début; suivront plus tard la communauté, ses besoins, comment elle est organisée et gouvernée.

Profil schématique d'un commerce



CHAPITRE 5

ARGENT ET CONCEPTS RELATIONNELS

A- *Maison d'affaires - Achat et vente*

Même s'ils ont une vague idée de la notion de quantité, les enfants de 5 ou 6 ans ne comprennent pas encore le système numérique de telle sorte qu'il leur est difficile de comprendre ce que les prix veulent dire. Ils abordent plutôt la société sous la forme d'une maison d'affaires (un commerce).

Les enfants ont du mal à réaliser que la monnaie que le marchand donne à la suite d'un achat (a) est différente de celle que le client a donnée (b). (Sous-stade 1).

Les enfants font la distinction entre donner de l'argent en paiement, donner de l'argent en cadeau ou encore donner de l'argent comme monnaie. Cependant, les transactions d'achat et de vente entre le magasin et l'usine (d) ne sont pas clairement établies et ne sont pas coordonnées avec les transactions entre les clients et le magasin (a). De plus, l'argent du magasin est la propriété personnelle du commerçant ou lui est donné par quelqu'un de charitable.

Les marchandises sont considérées comme étant fournies gratuitement au marchand. (Sous-stade 2).

Le concept de paiement pour un achat de marchandises est suffisamment saisi et la transaction non observée (d) est fermement admise. (Sous-stade 3).

La soulution de compromis décrite dans le sous-stade 4 veut que le gouvernement dirige le magasin et que de cette façon l'argent vienne de lui; ainsi toute la monnaie retourne au peuple soit sous forme de rémunération pour son travail, soit sous forme d'allocation ou de services du gouvernement.

A partir du sous-stage 5,(a) et (d) sont coordonnées adéquatement et le paiement du client est reconnu comme la source d'argent qui permettra au magasin de se procurer de la marchandise à la manufacture. Il est donc important que les enfants aient une compréhension de base de l'achat et de la vente. Cependant, persiste une incompréhension du rôle des gens liés au magasin ou à la manufacture (g) et de la production des biens (h).

Comment l'enfant intègre-t-il le paiement des salaires, les prix du magasin (e) et l'argent personnel du propriétaire du magasin (commerçant)? Il y a confusion pour l'enfant de la provenance de l'argent personnel du propriétiare du magasin; le sous-stade 6 est révélateur: l'enfant croit qu'il se le procure comme tout autre personne ou bien directement dans la caisse de son commerce.

Dans le sous-stade 7, les réponses de l'enfant indiquent qu'il comprend que l'argent que le commerçant possède (c) et celui avec lequel il paie (d), (e) et même (f), doit, d'une manière ou d'une autre, venir de (a).

Mais au sous-stade 8 la notion de vendre à un pri plus élevé que l'achat est clairement énoncée et le profit est reconnu.

Résumé:

Quatre stades de développement de la compréhension de l'argent

I Incompréhension de paiement (1-2).

II Compréhension de paiement du client mais pas de celui du commerçant (3-4-5-6-).

III Compréhension et lien entre le paiement du client et le paiement du commerçant mais absence de la notion de profit (7).

IV Compréhension de toutes ces choses (8).

B *Source de l'argent*

Comment une personne obtient de l'argent ? Les enfants répondent en référant à trois catégories: par le travail, la banque (gouvernement) ou on l'a "comme cela".

- Les enfants associent le travail à l'argent gagné mais le concept "travail" est pris au sens général.

- Ils perçoivent les banques ou le gouvernement comme source d'argent, bien qu'ils indiquent quelques exceptions.

- De plus, ils reconnaissent qu'une certaine somme d'argent fait partie d'un grand cercle selon "la dynamique notion de circulation".

C- *A la question: Pourquoi le travail des parents et des enfants n'est pas payé ?*

Plusieurs enfants, même les plus jeunes, donnent des raisons pertinentes et différencient l'argent gagné par un travail et celui reçu en cadeau.

D- *Qui paie pour les enseignants et les écoles*

Plusieurs enfants croient que les enseignants ne sont pas payés; néanmoins, ils auraient de l'argent pour payer le matériel scolaire.

E- *Paiement et affaire*

La plupart des gens qui ne sont pas payés pour faire un travail sont tellement contents de le faire qu'ils ne veulent pas vraiment être payés.

De plus, en énonçant la généralisation suivante: pour chaque travail, il y a une personne en charge, une seule personne responsable qui est inconnue, qui vit "ailleurs"; les enfants montrent une perception intéressante des classes sociales.

CHAPITRE 6

RÔLES SOCIAUX

Permanence du rôle

Est-ce un problème de langage ou de raisonnement ? Quoi qu'il en soit, les enfants ont du mal à différencier les rôles particuliers des personnes et la durée de ces rôles. Ainsi, un policier peut-il être aussi un constructeur ? Un professeur est-il encore un professeur lorsqu'il est chez lui ? Un petit nombre seulement peut donner une réponse consistante.

Quelle sorte de personne est un ...?

A cette question ambigüe, les enfants émettent leurs impressions sur les gens qui occupent certains rôles dans la société. Ils basent leurs opinions sur leurs propres expériences et l'interaction qu'ils ont eue avec ces personnes.

Acquisition d'un rôle

Premièrement, si les enfants appliquent ceci à leurs propres activités ou habiletés, ils mentionneront que cela dépend naturellement de la tournure des événements ou des différences d'âge.

Deuxièmement, s'ils sont plus impressionnés par les règles du monde des adultes, ils insisteront sur la permission requise d'une autorité propre. Troisièmement, les enfants peuvent aussi croire en une idée de succession. "Si quelqu'un part, quelqu'un prend sa place". Quatrièmement, ils peuvent répondre en définissant le rôle par les qualités que doivent posséder les personnes qui peuvent éventuellement jouer ce rôle.

Dans les commentaires des enfants plus âgés, on peut observer que la tendance à attribuer les rôles au désir et au libre choix se modifie en regard des aspects psychologiques plus pertinents. De plus, ils manifestent une meilleure compréhension de la nécessité d'un entraînement approprié et d'apprentissages préalables.

CHAPITRE 7

GOUVERNEMENT ET COMMUNAUTÉ

Plusieurs enfants attribuent au gouvernement certaines fonctions particulières mais ne l'intègrent pas dans un cadre plus général. Ainsi, on dit que le gouvernement est le propriétaire du territoire et on reconnaît vaguement qu'il perçoive des taxes.

Pour ce qui est du concept de communauté, les enfants devaient répondre à la question: Qu'est-ce qui fait un village ou une ville ? Quelles en sont les personnes et les choses importantes ?

On a remarqué que les réponses concernant les gens et leur psychologie étaient plus élaborées et développées que les remarques sur les édifices ou institutions.

Les concepts de modèle ou règle sont parmi les premiers qui apparaissent. Mais les concepts de gouvernement et communauté sont vagues et difficilement liés entre eux.

CHAPITRE 8

STADES DE COMPRÉHENSION SOCIALE

STADE 1 *Elaborations personnalisées et absence de système d'interprétation*

Critère général:

Les enfants ne réussissent pas à reconnaître les fonctions de base de l'argent, confondent et ne comprennent pas les rôles personnels et sociaux.

Critère spécifique:

L'argent est disponible gratuitement. Quant aux transactions, ce sont de simples échanges. La monnaie que l'on nous remet après avoir payé pour des marchandises reçues est la principale source d'obtention d'argent.

STADE II *Compréhension des premières fonctions sociales*

Critère général:

L'argent a pour fonction de base d'être un instrument spécial d'échange dans les transactions que les enfants peuvent observer mais ils ne vont pas au delà. Leurs images, à partir d'événements sociaux vécus, sont des jeux et sont centrées sur les personnes. Les conflits sont absents.

Critère spécifique:

L'argent est donné pour payer des biens achetés: la monnaie est comprise mais les enfants ne comprennent pas ce qui se passe avec celle qui est donnée au commerçant.

STADE III *Systèmes partiels en conflit*

Critère général:

Les enfants construisent des systèmes partiels à travers lesquels ils interprétent les événements sociaux au-delà des premières observations. Cela diffère des images de jeux du STADE II parce que fonctionnel i.c. adapté au système social actuel. Cependant le système étant partiel, il conduit à des conflits d'ordre cognitif. Les enfants comprennent qualitativement mais non quantitativement le mécanisme d'achat et vente ainsi que celui d'un emploi rémunéré.

Critère spécifique:

L'achat de marchandises par le commerçant est reconnu comme logiquement obligatoire et vient du paiement du client. Mais ils ne tiennent compte ni ne coordonnent les conditions de transactions et la notion du profit.

STADE IV *Un cadre concret systématique*

Critère général:

Les enfants comprennent les mécanismes de base des transactions d'argent. Ils peuvent déplacer la possession personnelle d'argent de son usage social ou vice-versa.

Critère spécifique:

Ils comprennent que le propriétaire du magasin achète moins cher qu'il ne revend.

Résultats d'ensemble

La conception de la société des 195 enfants interviewés fut classifiée selon ces 4 stades.

Les tableaux 2 et 3 présentent l'âge sans égard au sexe et au lieu en terme de nombre actuel d'enfants (tableau 2) et le pourcentage de nombre à l'intérieur d'un groupe d'âge. (Tableau 3).

TABLEAU 2. Nombres d'enfants, âgés de 5 à 11 ans, dans les stages de la pensée sociale.

Stade	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL
I	15	22	2	—	—	—	—	39
II	1	11	18	23	13	5	—	71
III	—	1	5	7	32	23	7	75
IV	—	—	—	—	1	6	4	11

TABLEAU 3. Données du tableau 2 en pourcentage d'âge.

Stade	5	6	7	8	9	10	11
I	94	65	8	—	—	—	—
II	6	32	72	76	28	15	—
III	—	3	20	24	70	68	64
IV	—	—	—	—	2	18	36

Une progression d'un âge à un autre est évidente et en même temps que l'on observe une marge à l'intérieur d'un groupe d'âge.

A cinq ou six ans, la pensée de stade I est prédominante alors qu'elle se dirige fortement vers le stade II à six ans; à sept et huit ans, le stade II se retrouve chez 75% des enfants pendant que la pensée de stade I est absente et que la pensée de stade III apparaît dans les 2 âges; à neuf et dix ans, le stade III est prédominant et se rencontre dans 70% des cas; le stade II est rare et le stade IV commence à 10 ans. Le nombre des enfants de 11 ans est trop restreint pour varier cette généralisation.

On peut remarquer dans ces tableaux les progrès développementaux tout au long des stades. Ainsi, le stade I est caractérisé par l'absence de cadre conceptuel spécifique au sujet de la société; en ce sens il est "prélogique" et consiste en des élaborations imaginatives. Le stade IV est marqué par la construction de cadres suffisamment adéquats pour éliminer les préconceptions. Quand aux stades II et III de transition, ils ne sont que partiellement maîtrisés.

On peut conclure que les stades de développement de la pensée sociale sont en corrélation très forte et positive avec l'âge. La pensée la plus avancée à cet âge correspond aux opérations concrètes (selon la terminologie de Piaget) c'est-à-dire le stade de développement où l'enfant peut manipuler et agir sur ses derniers.

Différence de sexe et de lieu

Au tableau 4, on peut explorer la distribution par stade en tenant compte du sexe et du lieu des candidats. En groupant les enfants selon trois groupes d'âge: les deux plus jeunes âges caractérisant le stade I; les enfants de sept à neuf ans faisant partie des stades II et III et les dix et onze ans du stade IV; on peut voir au tableau 4 la distribution selon le sexe et le lieu d'origine des interviewés.

TABLEAU 4. Distribution des enfants selon le groupe, l'endroit (B, L, H) et le sexe (G,F) dans les stages.

	B						L						H						Ensemble					
	5–6		7–9		10–11		5–6		7–9		10–11		5–6		7–9		10–11		5–6		7–9		10–11	
Stade	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F		
I	10	9	1	1	—	—	4	4	—	—	—	—	3	7	—	—	—	—	17	20	1	1	—	—
II	2	1	6	8	—	—	2	2	5	10	—	1	3	2	12	12	3	1	7	5	23	30	3	2
III	—	—	4	3	3	5	—	1	9	9	7	3	—	—	12	7	3	9	—	1	25	19	13	17
	—	—	—	1	2	1	—	—	—	—	4	—	—	—	—	—	3	—	—	—	—	1	6	1

TABLEAU 5. Distribution des enfants dans les trois endroits (B,L,H) dans les stades plus ou moins avancés des trois groupes d'âge.

Endroit	Age 5–6		Age 7–9		Age 10–11		Tous les âges	
	I	II or III	II or I	III or IV	III or II	IV	moins	plus
B	19	3	16	8	8	3	43	14 (25%)
L	8	5	15	18	11	4	34	27 (44%)
H	10	5	24	19	18	3	50	27 (35%)

De plus, au tableau 5, en ayant placé en ordonné le lieu d'origine des enfants, et en abscisse les trois groupes d'âges du tableau 4, il est possible d'établir une quatrième comparaison qui combine tous les groupes d'âge. Ceci permet d'établir que les enfants de L, particulièrement dans le groupe des plus jeunes, est en avance sur ceux des deux autres lieux d'origine. Cependant, on peut conclure que les différences observées entre les trois places l'ont été par hasard et qu'il n'y a pas de différence réelle dans la pensée sociale parmi les enfants interviewés, quel que soit leur lieu d'origine.

CHAPITRE 9

LA THÉORIE DE PIAGET ET LES RELATIONS SOCIALES

Selon Furth, la théorie du développement de l'intelligence de Piaget semble être la plus adéquate, bien qu'on puisse y trouver deux sources sérieuses d'incompréhension.

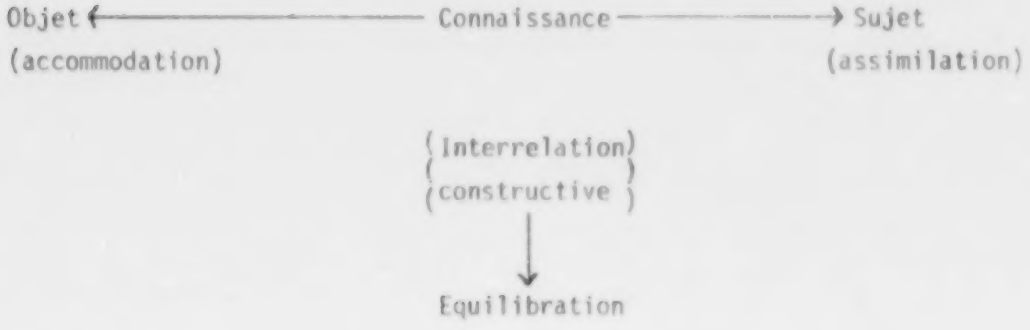
1. Cette théorie peut permettre toutes sortes de mauvaises interprétations dues à la manière de travailler et d'écrire de Piaget.

2. Les observations de Piaget se faisant surtout sur la pensée mathématique et physique, sa théorie est présumée d'intérêt marginal dans le domaine de la socialisation et de la connnaissance de la société.

Modèle d'équilibration de la connaissance en tant que relation

L'équilibration est le terme technique par lequel Piaget décrit le processus de connaissance. Tous ses autres termes, stades, conservation ou égocentrisme en découlent et sont secondaires. L'on doit essayer d'établir un lien commun entre équilibration dans la vie sociale et équilibration dans la connaissance de l'individu. Ce lien se trouve dans le concept de relation. En quel sens peut-on voir la connaissance comme une relation ? Dans le même sens que la société

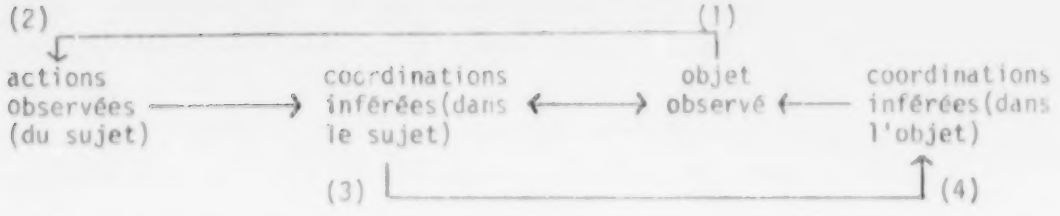
est constituée de relations. Pour Piaget, la connaissance comme la société, est une équilibration de relations. Connaître quelque chose implique nécessairement certains contacts entre quelque chose -un objet- et le sujet qui le connaît. Ceci peut se produire par une action externe, incluant la perception et la reconnaissance, ou une action interne sous forme de rappel, image mentale ou pensée. Pour le sujet, c'est faire quelque chose se rapportant à l'environnement. Cette capacité de connaissance implique une coordination relationnelle entre l'individu sujet et l'objet dans l'environnement. Piaget se sert de la perspective inaccoutumée d'un constructivisme radical. Sa conception n'est pas qu'une relation interactive entre le sujet existant et l'objet existant mais une relation constructive qui est productive et pour le sujet et pour l'objet.



Etant donnés ces deux pôles de connaissance, le sujet et l'objet, et la connaissance elle-même comme l'interrelation constructive entre les deux, le concept d'une balance équilibrée exprime la qualité active et productive du savoir.

L'équilibration est conçu comme un processus dynamique qui maintient et étend cette balance relative. Cela se fait en utilisant et coordonnant l'entrée de conditions physiologiques et environnementales.

Avec ses stades de développement, Piaget a voulu étudier bien plus que les caractéristiques des stades mentaux, le processus général de connaissance et son développement. Dans la compréhension de l'équilibration, la perspective de connaissance comme relation est fondamentale. En fait, deux relations de connaissances sont ressorties: la relation sujet-objet qui nous est familière et la relation entre ce que mentalement le sujet observe à un moment donné et ce qu'il connaît à travers une inférence théorique. Ces relations engendrent quatre composantes de la connaissance illustrées dans le diagramme suivant:



Illustrons par un exemple.

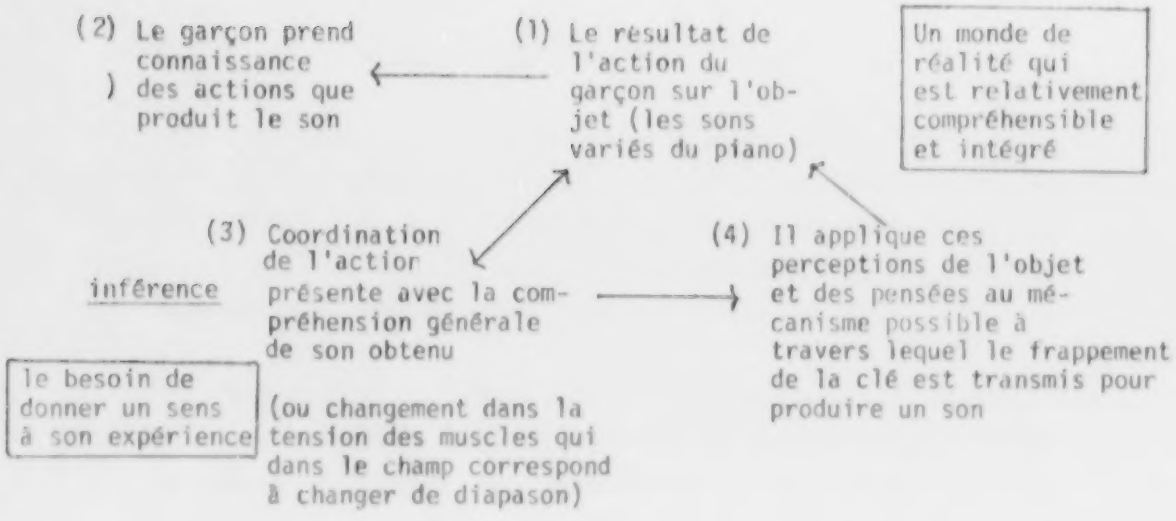
Supposons une petite fille de quatre ans allant à la maternelle. La première chose qui arrive dans le processus est l'objet observé (1) c'est-à-dire le résultat de l'action de quelqu'un sur l'objet. Ainsi, elle peut observer que le professeur suit une certaine routine et réagit au bruit et au désordre d'une certaine façon. La seconde composante (2) à laquelle cette enfant devient attentive est son propre comportement à travers lequel elle s'apparente à son professeur et qui produit un certain effet. La troisième composante conduit à une coordination mentale intérieure par laquelle elle associe les interactions personnelles du moment à sa compréhension générale des relations interpersonnelles telles ses relations avec ses parents avec d'autres adultes ou avec ses pairs dans la classe. Finalement, comme quatrième composante, elle attribue à la personne de son professeur quelques-unes des coordination sociales que la troisième composante implique. Comme conséquence, son observation initiale est modifiée. De cette façon, le processus de connaissance continue, tel une spirale, avec les deux sujets et les deux objets composants qui sont constamment en équilibre.

Ces quatre composantes sont bien sûr constamment interreliées. Cela se produit s'il y a équilibration. En particulier entre le sujet (assimilation) et l'objet (accommodation) représenté par les flèches à deux bouts dans le diagramme; en des termes moins techniques, il y a un équilibre constructif entre la pensée d'une personne et la réalité à laquelle cette pensée est ouverte. La coordination entre l'activité observée (externe ou interne) et les activités mentales inférées est impliquée dans cet équilibre sujet-objet. Cette coordination illustrée dans la troisième composante répond au besoin de donner un sens à son expérience; elle assure l'intégrité relative de la pensée d'un individu. Dans la même

veine, les coordinations inférées aux objets (4e composante) aboutissent au monde de la réalité qui est relativement compréhensible et intégré.

Reprenons un autre exemple, cette fois en le plaçant dans le diagramme.

Un jeune garçon de six ans commence à s'intéresser au piano



Les premiers stades en réalité sociale

Chaque personne est née enfant et progresse à travers deux directions du développement individuel: chacun croît dans un environnement humain afin de devenir une personne avec une pensée d'adulte et participer à la réalité sociale d'un adulte. Derrière ces directions, se situent les interrelations des gens et, par la coopération avec d'autres, les relations des individus à travers les événements naturels et physiques.

Le progrès développemental est une croissance des coordinations de l'intérieur et une réponse à une pression de l'extérieur.

Deux mondes de relations personnelles

Piaget propose que le processus d'équilibration est le produit d'une compréhension sociale plus grande entre pairs que dans des relations unilatérales. L'expérience développementale conduisant à l'autonomie d'une personne est plus efficace dans les relations avec les pairs que dans les relations enfant-adulte.

Contrairement aux relations unilatérales avec les adultes, les relations des jeunes enfants entre eux ont un caractère différent. Les règles qui guident leur comportement interpersonnel ont aussi un caractère différent. Ces règles ont une étendue qui n'est pas arrêtée par des pressions extérieures mais par les enfants eux-mêmes dans le cours de leurs mutuelles interactions. Leur expérience de ce monde social comme leur réalité et leur compréhension est liée à leur capacité de comprendre.

Une approche formelle de la réalité

Entre six et huit ans, la plupart des enfants de notre culture ont acquis des systèmes de la pensée logique que Piaget appelle les opérations concrètes. On les appelle ainsi parce que la pensée qu'elles engendrent est limitée aux événements qui peuvent être concrètement observés et représentés par l'imagination.

La permanence de l'objet (concept) n'est cependant pas complète avant que les opérations formelles n'apparaissent.

Piaget croit, en effet, que la pensée formelle joue un rôle fondamental et que par son équilibration, elle permet une compréhension intégrée de la réalité personnelle-sociale.

Un enfant plus vieux peut faire une association plus flexible entre l'expérience observée et la coordination logique inférée. C'est vrai dans les activités physiques aussi bien que dans l'environnement social.

Les perceptions de la société par les adolescents sont fréquemment le reflet de leurs propres besoins et idéal personnels; cependant, ils les mêlent avec les besoins de la communauté.

Les opérations logiques et les coopérations sociales vont la main dans la main.

La pensée logique est autant une opération individuelle qu'une coopération sociale. La base du développement de la pensée humaine est le besoin et l'occasion de communiquer, de partager le point de vue des uns et des autres, de coordonner les autres points de vue avec les siens. Cela se produit quand deux personnes travaillent ensemble à une tâche et que chacun fait des efforts pour comprendre

l'autre. Eventuellement la coopération se situe à l'intérieur de la pensée d'un individu, dans une conversation implicite de quelqu'un et la coordination de différents points de vue. Cette activité interne est quelquefois appelée le langage intérieur. La coordination des points de vue est conceptualisée par le processus d'équilibration. Celui-ci, à travers ses propres fonctions, est le produit de la pensée adulte (avec ses concepts et ses symboles) et de la réalité sociale dans laquelle vivent les adultes.

Du point de vue de la réalité de l'enfant, le développement de la société est strictement parallèle au développement de la connnaissance. Autrement dit, dans chaque enfant, la société est activement reconstruite par le même processus d'équilibration nécessaire à la connaissance.

CHAPITRE 10

LE MODÈLE APPLIQUÉ

La réalité sociale fut décrite au chapitre 9 comme le contexte le plus immédiat dans lequel la vie humaine prend place et croît. La compréhension sociale telle qu'étudiée n'est autre chose que cette réalité. Les commentaires des enfants ont pu révéler cette réalité mais ont aussi montré l'importance d'interpréter avec précaution ce qui ressort de ces discussions. La première chose, que dans un grand nombre de cas les commentaires révèlent, est un très haut degré de spontanéité et d'originalité.

Les images, que les enfants expriment, indiquent leur pensée habituelle et représentent l'environnement personnel dans lequel ils vivent. De plus, comme cet environnement s'étend aux relations sociales et aux événements, il est en quelle que sorte leur réalité sociale.

Une autre caractéristique de la pensée des enfants est sa différence qualitative par rapport aux idées des adultes. Les enfants comprennent de différentes façons les questions qu'on leur pose et conséquemment leurs réponses varient. Les différences qualitatives plutôt que seulement quantitatives sont considérées essentielles dans chaque stade de la théorie du développement. On le note surtout parce qu'elles font partie du modèle d'équilibration.

Toutefois, il est toujours possible de présenter les différences qualitatives par des items quantifiables (dans lesquels les différences sont introduites).

1er modèle

Acceptation soumise au stade I

Ce stade se situe très tôt. Les enfants observent d'abord comment les événements sociaux les affectent ou quelles actions eux ou les autres font pour obtenir certains résultats sociaux. (les composantes 1 et 2).

Il y a deux attitudes de base aux actions des enfants: une où l'accomodation soumise prédomine, l'autre où le jeu de l'assimilation prédomine. L'accommodation et l'assimilation sont présentes dans tout acte psychologique.

L'acceptation soumise est plus évidente dans le stade I (les transactions d'argent au magasin). L'idée d'échange positif d'argent, similaire aux échanges de souhait, ou le partage des jouets conduisent naturellement à la notion de magasin comme producteur de marchandises et d'argent.

2e modèle

Les images ludiques au stade II

Les enfants comprennent l'action du client. Le paiement est perçu comme une action sociale spécifique en accord avec le prix marqué et la monnaie est reconnue comme différente du paiement. Ils différencient les formes spécifiques telles donner de l'argent en paiement comme un cadeau, donner de l'argent comme échange. Ils ne font pas le lien entre les paiements par le magasin et les

paiements par les clients.

Le jeu a un aspect positif (1) et un aspect négatif (2)

1) Sous son aspect positif, le jeu signifie que toutes les composantes du processus d'équilibration sont au travail et plus efficacement parce que ces composantes sont liées au développement.

2) Le jeu n'est pas du développement, à cause de son aspect négatif, entre autres: le manque d'implication sérieuse, le fait de tenir compte du point de vue des autres, la suite logique et les contraintes factuelles (égocentriques).

Cette activité est appelée égocentrique quand les enfants sont rendus à la 4e composante de connaissance et attribuent la coordination de leurs jeux au monde réel. Le résultat émergeant est une sorte de réalité sociale enfantine où le jeu ne peut être distingué du réel. Ils sont préparés à prendre sérieusement les événements sociaux avec lesquels ils sont immédiatement en contact.

3e modèle

Pensée conflictuelle et compensatoire au stade III

Le jeu qu'on trouve si librement au stade II diminue graduellement et laisse plus de place à la logique et la cohérence factuelle. Cela conduit à la période peut-être la plus intéressante en ce qui concerne le modèle d'équilibration du développement.

Tous les enfants sélectionnés pour illustrer le stade III démontrent des formes variées de conflit interne pour lesquelles ils sont plus ou moins informés. Cette forme de conflit crée

un besoin psychologique d'une solution et un progrès développemental est la réponse normale à ce besoin.

Le jeu a tout de suite été décrit comme une des réponses d'équilibration aux situations difficiles qui intéressent les enfants.

La pensée au stade III a été caractérisée comme montrant des systèmes partiels. C'est le premier effort sérieux d'interprétation systématique de consistance logique.

Il y a deux sortes de stratégies compensatoires apparentées, à travers lesquelles les enfants évitent les conflits: l'une naturelle, qui est leur peu de disposition au raisonnement et l'autre qui est le recours à des solutions de compromis. Les deux se trouvent chez les enfants du stade III aussi bien que chez les enfants plus vieux dont la pensée n'a pas progressé au delà du stade II.

4e modèle

Conclusion logique et compréhension des relations personnelles au stade IV

(Piaget) Il semble évident qu'il y a seulement à ce stade une pensée sociale qui montre une logique consistante (reversibilité).

Le stade IV de compréhension des transactions économiques et sociales personnelles peut être considéré comme une base nécessaire en vue du développement dans des champs plus abstraits. En relation avec la compréhension systématique. Il serait caractérisé par une approche générale formelle des événements sociaux.

Expériences développementales

Les situations proposées aux enfants permettent de prendre connaissance de la pensée spontanée des enfants et spécialement de l'étendue des progrès en compréhension sociale. Par leurs propres questions, les enfants révèlent leur "conflit interne" et progressent vers une réponse pertinente. Ils corrigent leur propre opinion, hésitent, expriment volontairement leur lacune dans la compréhension et subséquemment, sont contents quand ils découvrent un nouvel indice (insight). Ce sont des occasions où le processus d'équilibration est particulièrement actif. En réponse à ce "trouble interne", les enfants recherchent autour d'eux un nouvel équilibre. L'organisation sociale, dans ce cas, s'associe bien aux expériences développementales. Les enfants coopèrent dans leur conversation avec les autres personnes, qui, quoique adultes, prennent le point de vue des enfants au sérieux. Ils sont comme deux pairs travaillant ensemble sur un problème commun.

CONCLUSION

Au chapitre 2, une hypothèse développementale a été présentée en quatre points. Ces derniers, interreliés, sont eux-mêmes une composante partielle d'une plus grande perspective. On aurait besoin de plus de support et de plus d'analyse logique de certaines clés de concepts. Il est à souhaiter que la dialectique nécessaire entre l'expérience empirique et la pensée critique continue. Cette recherche quoique exploratoire, permet cependant une foule de questions auxquelles seulement d'autres recherches pourraient répondre. Cependant, en dernière analyse, on peut affirmer que c'est à travers l'équilibration de la coopération sociale qu'une meilleure compréhension des produits les plus typiquement sociaux; la Société humaine et la compréhension du développement humain, peut être réalisée.